

# 愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の効果

## ー愛着修復プログラム・感情コントロール支援プログラムの要点ー

Effect of support to children with Attachment Disorder, Social Engagement Disorder or Developmental Disorders based on “Receptacle of Affection Model”:  
the Essential Points of Attachment Restorer Program and Emotional Control support Program

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi

(和歌山大学教育学部心理学教室)

本研究では、米澤（2011；2012；2013；2014）で報告してきたように、「愛情の器」モデルに基づき、発達障害と混同されやすい愛着障害、あるいは愛着の問題を抱えるこどもの発見・見極めと愛着修復プログラムによる支援、及び特に自閉傾向と愛着障害を併せ持つこどものパニック的攻撃行動への支援も含めた感情コントロール支援について、その本質的要点を改めて示し、いくつかの事例分析とともに、その妥当性と効果について報告する。クラスに多数の支援を必要とするこどもがいる場合の支援方法や保護者支援についても言及する。保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・専門学校・大学等の現場において、この実践が多く取り入れられ、こどもたちとその保護者への支援に活用されることを期待したい。

**キーワード：**愛着障害・社交障害・発達障害・愛着修復・感情コントロール・「愛情の器」モデル・保護者支援

### 1. はじめに

本論では、愛着障害・社交障害（DSM-4-TR・DSM-5: American Psychiatric Association, 2000；2013参照）への支援についての一連の研究（米澤, 2011；米澤, 2012；米澤, 2013；米澤, 2014）で明らかにしてきたように、育児支援、保育、学校教育の現場で発達障害と混同されやすい愛着障害、愛着の問題を発見し、正しく見極め、適切な愛着修復プログラムによる支援を行うための本質的要点についてまとめ、その妥当性と効果を改めてアピールしたい。愛着の問題とその支援についての指摘もいくつかなされているが（近藤, 2001；2012；数井・遠藤, 2005；2007；Levy & Orlans, 1998；Prior & Glaser, 2006；岡田, 2012等）、当該親を責めても事態は改善せず、学校園現場でその替わりが比較的容易にできるこのプログラムの意義と必要性は更に高まっている。

まず、愛着に問題を抱えるこどもの発見のためのチェックリスト（米澤, 2014で詳述）の簡略版を呈示し、そのポイントを整理した上で、提唱してきた愛着修復プログラムである「愛情の器」モデルに基づく支援（モデルの概要は、米澤, 2013参照）における手法の本質的な留意点について指摘をし、更に、現在、保育園から中学校等において、最も相談が多い、自閉傾向と愛着の問題が共存するこどものパニック的攻撃行

動への感情コントロール支援の本質的留意点、更には、クラスに多数の愛着に問題を抱えるこどもや発達障害系のこどもがいる場合の指導方法と自己防衛的な特徴が顕著な保護者支援についても触れることとする。

### 2. 愛着の問題の発見チェックリストの視点

まず現場において必要なのは、ようやく広まってきたこども理解の枠組みである発達障害の様子と似ているのだが、どこか違う、あるいは、発達障害への支援が効果が見られない場合に、愛着の問題を抱えるこどもの発見チェックリストを基に、こどものアセスメントを実施、早期に愛着障害の可能性のあるこどもとして発見、理解することである。米澤（2014）で示した愛着障害発見のチェックポイント（改訂版）をわかりやすいようにカテゴライズし、併せて簡略版としても使用できるようにしたものを資料1に示す。

#### 資料1：愛着の問題を抱えるこども発見ためのチェックポイント（改訂新版追補）

##### ①多動：ADHD・ASDとの違い

・落ち着きがなく動き廻る、次々にものをさわりながら歩く、座っていてもゆらぐ：多動や意欲にムラ（日や時間による。家庭に問題がある場合には月曜日に多動。エネルギー切れタイプは週後半、学童保育で

多動)。ムラがないのはADHD、ASDは居場所探し。

## ②モノとの関係：愛着の「移行対象」との関係

- ・ものをさわしまくる：べたべたと（脱抑制）／いじる（抑制型は時間つなぎ）。
- ・ものを独占して貸せない（反抗期の特徴持続）。
- ・ものをなくす（大事にできない）。
- ・大事なものは壊せない、そう思えないものは乱雑に扱い壊す、絵を消したりする。
- ・モノを力任せに押し付ける、投げる。
- ・渡されたものを落とす。

## ③口の問題→口唇期・自律課題

- ・噛みつく、指を口に突っ込む、指吸い、爪かみ、舌・腕・モノ舐め、人を舐める・がつつき食い。
- ・服装の乱れ、遺糞、遺尿、尻拭きやトイレの後始末しない。
- ・手の指が伸びきらず伸縮しない、ぎこちない。
- ・だらった姿勢、崩れた身体的印象。

## ④人への接触→脱抑制タイプ（脱抑制性社交障害）

- ・人にべたべたと抱きつく、まとわりつく、衣服に手を突っ込む。
- ・1対1だと比較的大人しい。
- ・飛び込み、潜り込みも（アンビバレント・混乱型の場合、後ろ向きに近寄る、抱きつきと同時に攻撃：他のこどもを叱るとしがみつくとのは被虐待児）。

## ⑤床への接触：接触感欲求と包まれる安心感欠如

- ・床に寝転ぶ、這い回る（安定と接触欲求）、寝技的に蹴る。
- ・靴や靴下を嫌う：知覚過敏によるASDと違うのは、束縛を嫌い、安心を知らない、床との接触感を欲しが（寝転ぶのも安定を求める）から。履かせようとしてもごまかしたり適当に扱う、いい加減なやり方は抑制型。

## ⑥危険な行動：高所・投擲・痛さへの鈍感

- ・危険な行動をする、窓から出入りする、高い所に登る（ASDでもそこが好きですることあり。ADHDにこの行動を指摘するのは根本的に誤りで、愛着障害または自閉の特徴である）、高い所からモノを投げる。
- ・痛がらない。

## ⑦愛情欲求：注目されたい行動・愛情試し行動・愛情欲求エスカレート行動

- ・注目されたい行動。
- ・わざと友だちにいじわるをする（抑制型）。
- ・発言は自信なさげ。
- ・大人の様子をよく見ている：観察者のメモを気にする。何してるかを聞く。なぜと聞く。こちらを見ながら逃げる。
- ・愛情試し行動（抑制型）：これは許されるか試す（疑心暗鬼）、自作自演の事件を起こし反応を試す（「これして」といろいろと要求する。事件を起こして発見者を装い通告する。）。
- ・愛情エスカレート行動：愛情を貯められず、愛情をもらう快感だけを求める（馴化）。

- ・注意すると暗い顔になったり、反抗する、咳き込む等の身体症状（受け入れられないから）。

## ⑧自己防衛：目撃されても認めない

- ・自己防衛：自分のせいにされることを恐れる（犯人捜しへの極端な拒絶反応→問われてもいないのに自分ではないと抗弁）：指摘されるとADHDは「そうか」と気づく／ASDは「だって」と理屈（納得する）とできる）／愛着障害は「知らん」／低体重出生児LD児は「？」と気づけない。
- ・ウソ、自己正当化。
- ・他責（人のせいにする）。
- ・伏し目がち、顔が歪む（抑制型）。
- ・自分から建設的なことをしない。

## ⑨片付けできない：ADHDとの違いは意欲

- ・片付けしようとする意欲・気持ちが生まれない：ADHDは実行機能の問題でできない。片付け支援（入れる場所の枠組み作り）をしても壊したり、乱雑に押し込むのが愛着障害。
- ・忘れ物する：ADHDは実行機能の問題だが、忘れても平気、なくてもいいと正当化する（愛情の基地がない）。

## ⑩自閉系の愛着障害：籠もる+執拗な・パニック的攻撃

- ・抑制型愛着障害、自閉傾向があるとフードを教室で着る、帽子を被る、タオルで覆う、狭い戸棚に籠もるといような囲い行為をし、脱抑制愛着障害、ADHD傾向があると（自閉の場合にもある）、裸足、衣服を脱ぐ、モノを触る等の刹那的開放的感触を求める。
- ・執拗な攻撃、繰り返す常同行動的攻撃（頭を机に打ちつけ続ける、ペンでつつく、ペンを折り続ける等）、暴発的な手が着けられないパニック攻撃はASD児が愛着障害の場合に起こる。

## ⑪関係性の視点：しっかり関わる養育でも生じる

- ・母が愛着的に見えても、こどものほしがっているものとずれるアンビバレントタイプとこどもの方の捉え方が特異で受け止められないASD原因の2つがある（愛情の行き違い）。特に捉え方の違いに気付けない自閉系の愛着障害に行き違いが生じることが多い。

以上のように、丁寧な観察と背景の理解があれば、愛着に問題を抱えるこどもを発見することは可能なのである。

## 3.「愛情の器」モデルによる愛着修復プログラム

発見した愛着に問題のあるこどもへの「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムは、米澤（2013）で概要を提案し、米澤（2014）では、このプログラムは実際の親でなくても「誰でも」「いつでも」できることを示したが、やはり、早期に（保育園、小学校低学年までは比較的成功率が高い）、適切な関わりを正しく実施することが効果的であり（キーパーソンを一人に

固定化しても中々修復できない場合もある)、改めて、その本質の意味を資料2に示し、支援内容を徹底したい。

## 資料2：「愛情の器」モデルによる愛着修復プログラムの要点

### 第1フェーズ) 受け止め方の学習支援：

①キーパーソン決定と役割分担によるわかりやすい支援体制（1人と1対1の関係から構築） ②受容による信頼関係構築（行動ではなく意図を受け入れる＝わかるよ！そういうつもりだったんだね＋行動の結果について気づかせる＝こうするとこうなるよね） ③感情ラベリング支援＝気持ちの受け止め方支援による信頼関係の確立（気持ちに名前をつける感情のラベリングは、幼児から効果的で中学生でも効果的＝こういう気持ちだね→同じ口調、表情で繰り返すことで安心） ④振り返り支援＝「具体的行動」・「その成果」・「付随する感情認知」・「キーパーソンとともにの意識」(何をするとどんないいことが起こり、その時どんな気持ちになり、それは誰といるとなったのかに気づく支援) ⑤愛情の器づくり＝愛着は行動エネルギー源意識の育成（貯めて使うために「できたこと」を意識）

### 第2フェーズ) こども主体だが大人主導の働きかけへの応答学習：

①主導権をキーパーソンが握る（求めに応ずるだけでは効果ない：先手をうつ＝後手対応は効果なし） ②働きかけと報酬強化（わかりやすい枠組み［こうすればいい・これがいい・これがよくない］の呈示＋「効果的に褒める」ことで報酬意識に着目） ③役割付与支援（わかりやすい関係性に埋め込まれた学習枠組み）→［生徒指導上の問題行動が既に多発している場合は、全体集団への支援としてこの第2フェーズの①～③を先に実施する。その後で個別の支援として特性に応じたアレンジをしながら第1フェーズの①～④を実施する。］ ④気持ちの変化意識支援（変わってきた感情に着目して褒める）

※効果的褒め方については、米澤（2014）参照。

### 第3フェーズ) 他者との関係づくり

①橋渡し支援（「もう大丈夫」といきなり本人の単独行動に任せず、細やかに繋ぐ支援） ②相互の意図付加サポート（行動では見えない意図・気持ちの通訳） ③見守り支援（フォローと確認） ④探索基地化（「こうするんだよね」と確認してから行動始発＋「こうしたよ」と報告を受ける）

※橋渡しには米澤（2013）で示した正の橋渡し（再掲）とキーパーソンが受け止めの歯止めとなって伝わるものを調整減する負の橋渡しがある。

#### 【正の橋渡し支援：キーパーソン＝通訳】

- ①Aの意図をBさんに伝えBの思いをAに伝える。
- ②Aの言動の意図をBに解説、Bの言動の意図をAに解説。
- ③AとBのやりとりを見守る。
- ④AにBとのやりとりの報告を受ける。

⑤AにBとこうなったときこうするんだよ策を伝授。

#### 【負の橋渡し支援：キーパーソン＝歯止め】

- ①Aの行動の背景の感情を察知し受け止めたことをAに伝える。Bには何も伝えない。
- ②Aの言動がBに伝わってしまった場合、Bの感じた感情に共感しそれを受け止め、Aには何も伝えない。
- ③Aにはその気持ちをキーパーソンには伝えていいこと、Bには伝えないことを学習
- ④Bにはその気持ちをキーパーソンに伝えていいこと、いつかAにも伝えることを約束
- ⑤AにBにはこう伝えるといい、伝える代わりにこうするという代替行動学習を実施。
- ⑥お互いの行動が許容範囲にある居心地のよさを確認し、気持ちを伝えることができるように繋ぐ。

### 第4フェーズ) 自立に向けて・次年度に向けて

①参照ポイント作り（参照視転換：参照視を参照ポイントに転換し、これが行動のポイントと意識） ②ツール意識の育成（「こういう時はこうすればいい」という学習） ③できる素地・基盤力を評価（「こういうことができてきたね」と褒める）

◎受け渡しの儀式：新旧キーパーソンと本人の3者立ち会いで実施。小学校中学年以降：参照ポイントノートを活用／幼児・小学校低学年：「これやったね、うんうん、これなんですよ。やってください」と参照視伝達でキーパーソンを繋ぐ儀式。

要は、理屈でなく直感として形成されていない愛着の基盤を再構成するには、「わかりやすい枠組み」を形成し、わかりやすい認知・感情・行動の対連合学習を支援することが重要であり、そのためには、本人の要求、行動が起こってから、対応したのでは効果がなく、先手支援が肝要なのである。また繋ぐ部分はしっかりわかりやすく繋ぎ、負の橋渡しのように繋がってはいけな部分遮断するために受け止め伝えないという支援も必要なのである。単に行動の強化をするだけではなく、何が学習されたかの認知を育てることが学習定着に寄与し、それに感情をセットすると感情の学習となり、感情と組み合わせられた学習は定着と今後との使用が期待できる学習となる。こうした認知・感情・行動のどこに支援を焦点化し、どう繋ぐかの意識化（米澤，2014；藤田・米澤・柳川，2013）が支援の成功に大きく貢献するのである。こうしたわかりやすい愛着形成の枠組みが意識できないから、実際に親が存在しても愛着形成できない場合が多発しており、だからこそ、親以外の対象との愛着形成を親との愛着形成に悪影響を与えると躊躇ってはいけな（米澤，2013）のであって、わかりやすい関係習得学習の経験が実際の親子関係の修復にも寄与するのである。

## 4. 自閉障害・愛着障害への感情コントロール支援

別府（1997；2005）が指摘したように、自閉傾向を持つこどもの愛着の課題は大きい。医療機関は自閉障



害との診断をすれば愛着障害とは診断しないが実際、両方併存することも多く、多くの保育・学校現場で教師の指導困難事例として挙がってくる事例の大半がそれに該当する。そして、実際、筆者が支援に関わった事例の多くで医療機関でのADHDとの誤診が行われている。この診断には保護者支援の視点もあり、医療機関の無理解とは断じられないが、現場で必要なのは、正しいアセスメントによる正しいことも理解とそれに基づく妥当な支援をしていくことである。その意味で、自閉傾向と愛着の問題が同居することも、自閉スペクトラム障害(ASD)と愛着障害があることもへの支援を資料3にまとめた。

### 資料3：自閉傾向のある愛着障害児支援のポイント

- ①認知に気づく支援：捉え方を否定しない、意識して認める、その認知の限界と適応範囲について意識する、違う認知(そういう場合もある)にも気づく(本人が宣言できると納得して変更できる)。
- ②認知を逸らす支援：焦点化してしまった認知を逸らすために、違う風を吹かせる(2人連携して違う話で加わる・一人で話題を逸らす)、違う側面について気づかせる。
- ③微細運動・粗大運動ストレッチ：感覚統合の問題にアプローチ。声出しと連動して運動すると効果的。
- ④居場所支援その1(物理的環境→心理的環境)：時間の居場所・作業の居場所・クールダウンの居場所の確保(認知も逸らす効果)。
- ⑤居場所支援その2(心理的環境)：人間関係の居場所＝キーパーソンの言うことを受け入れる経験と仕方がないから言う通りにしてやるよ学習→ブツクサ言っても認めている関係づくり。
- ⑥感情コントロール5ステップ支援：感情のラベル化・ワンステップ学習・ヘルプ学習(自己クールダウン)・代替行動学習・振り返り学習による引き剥がし支援。
- ⑦構造化された生活支援：区切られた行動単位、授業単位の構成と役割付与支援。
- ⑧個別予習支援：集団で行うことを1対1で先に予習として実施する＝予定不安を防ぎ、作業の居場所機能も持て、自信にもつながり、個別支援者との関係づくりにも寄与。
- ⑨別行動支援・自立支援：行動スイッチ、自己スイッチの構築、約束して納得して行動する支援＝不適切な行動の制止について、待て・まだ早いという制止学習は困難。今しようという行動サインの学習が望ましい。
- ⑩ここだけ見て・こういうことだよ・これしよう支援：認知・目的(意味・気持ち)・行動の3つを対連合学習して、適切な焦点化認知と行動を目的・意味・気持ちでつなぐ支援。
- ⑪橋渡し支援：他者の言動の解釈の仕方、気持ちの伝え方の橋渡し+個別の声かけで橋渡しスイッチ(今、言おう)+スルーサイン(あれは無視しよう)。

自閉傾向のある親子に必要なのは、焦点化してしまった固い認知を変えることである。その支援そのものが妥当でもタイミングがズレたり、本人の認知(本人が自分の認知に気づくタイミングも遅くなったりズレる)とズレたポイントだったりすると納得できないばかりか、理不尽に感じ、対人印象も悪化させる(事例1・2を参照)。

### 事例1：自閉傾向のある愛着障害→高校SCSV

高校1年生女子。感情的にパニック行動。母に指摘されてモノを投げたり、部屋に閉じこもったり。イライラすることが多いがきっかけに気づけないことも多い。学校での保護者・本人を入れた話し合いでも問題が多発。

①本人の自閉傾向に加えて、母親も自閉傾向があり、本人が関わってほしくないことを言われると逆上しやすい。母は本人にある指摘すべきことがあれば、そのことで本人の全体を批判することも多く、「そういう風に遊んでから勉強できないんだ」と指摘するが、本人が息抜きしている時だったりするとさっき勉強していたのに休んでるときを捕まえて指摘され、それで全体を否定される経験として受け止められてしまうとパニック的攻撃を起こしやすい。こうした母子関係では、愛着の形成が難しく、勉強意欲も育まれにくい。

②本人がイライラする気分になったとき、きっかけがあったはずだとこちらで尋ねても、自覚できないことが多いが、それは、自閉傾向のこどもは、きっかけが起こったときと気分の変化の気付きがずれている、タイムラグがあることが多く、きっかけを自覚できないので、突然、イライラが出てきたように感じて、不安になりやすい。いろんなきっかけが重なって、結果、気分がイライラが出てくることもあり、また、逆に、いろんなことが原因に見えてイライラすることもある。認知の対象を限定する支援を実施し、これは気にしないでいいこと、これは気付くべきことをしっかり認知支援する必要がある。鎮静剤等の使用でイライラを抑えることはできるが、認知支援が肝要である。

③母子ともに自閉傾向がある場合、3者面談は避ける。母親のクレームとそれに対応する学校の頑なに見える対応をこどもに見せていいことはない。個別の1対1対応で、本人、母親の気持ちをしっかり受容し、納得を得るようにすべきである。

### 事例2：自閉傾向のある愛着障害→保育士SV

年中男児。「しない」と宣言するとしない。視覚提示しても効果ない場合がある。節分の鬼が怖い経験をするとその部屋に入らない。その時のグッズを見ても固まる。繰り返しビデオ鑑賞。エコラリアあり。しつこく指示するとパニック行動。

①意識化支援：納得して意識に入るとできる(すると宣言してさせる)。パニック、エコラリアもそれから逸らせば(違う興味、場所、作業)生じない。

自閉傾向のある愛着障害児には、米澤（2014）で提唱した感情コントロール4ステップ支援を5ステップ支援にバージョンアップし、より感情的問題から衝動的、攻撃的になりやすいこどもへの支援に活用している（資料4参照）。摂津市教育センター児童相談課ソーシャルスキルトレーニングプログラム（SST）「リーフ」の監修の際にもその趣旨を活かした感情学習支援を実施している。

#### 資料4：感情コントロール5ステップ支援

＜i>i＞感情認知ステップ：気持ちに名前をつける。こういう気持ちだと気づく。ことがわからない幼児でも同じトーンの音刺激、状況の学習（何となくそういう状況だとわかる）となる。高学年でも、名前をつけると負の感情の区切り、仕切りとなり、限定化効果がある。混乱の整理にもなる。

＜i>ii＞思いとどまるためのワンステップ行動学習：気持ちが高ぶってきたら、大きく息をしよう、ポンと膝を叩こうと、一息いれる行動を学ぶ。認知を逸らし、行動スイッチの機能を果たし、感情の状態と感情の攻撃の連鎖の切り替え学習となる。

＜i>iii＞ヘルプ学習（クールダウン学習）：気持ちが高ぶってきたら、キーパーソンに助けを求める、クールダウンの場所に移動していいことを学ぶ。必ずこの行動を褒め、感情の状態と感情の攻撃の連鎖を断ち切り、ヘルプ行動との学習成立をめざす。キーパーソンとの関係性意識も育むよう、介入者を意識させる。参照ポイントづくりにも貢献する。

＜i>iv＞代替行動支援（コーピング学習）：不快な気持ちを感じたら、攻撃行動の代替行動として、走る、踊る等の代替行動でコーピングできることを学び、できたら褒める。自律的な学習切り替えを促すことに繋がる。参照ポイントづくりに貢献する。

＜i>v＞感情と行動の引き剥がし支援：具体的場面でキーパーソンが個別に、衝動性という感情Aと行動Bの不適切な連結を、①感情のラベル化と代替行動支援で感情Aを行動Bから前に引き剥がし（こういう気持ちのときはこうしよう）、②振り返りと妥当な行動の学習で行動Bを感情Aから引き剥がす（こういう行動をすればこういう気持ちにならずに済む）という両面作戦を使う。前者では、感情認知（気持ちに気づいたこと）を、後者では、行動（そうしたのがよかった）を褒めて強化する。

資料5に、発達障害と愛着障害の区別と支援の違いを示した。特に自閉スペクトラム障害、愛着障害には、認知・感情・行動の焦点化とつなぐ支援が必要であることが重要となる。ADHDは遅延報酬の嫌悪という行動問題なので、「あとではなくすぐに褒美を与える」即時強化で対応できるが、自閉の場合には、すぐ褒める必要はないが報酬感を実感させ、行動修正には、その報酬感を感じるように指導する。本来、両立できないことを対連合させないように気をつける（母が来たら滑り台すべろうねという指示はよくない、身につけた行動獲得に滑り台の報酬を使う）、愛着障害にはキー

パーソンとの関係支援から「させて・褒める」という主導権をこちらが握る支援と感情のラベル化支援が必要である。止めようと思っても制止ができない（但し、二次障害で反抗的になっている時は止めようとする気持ちも生まれなくなる）のが抑制制御の困難であるADHDだが、そのように言われるも納得できないなら止めようという気持ちが初めから生じにくく制止指示が入らないのが特異的認知・感情のコントロール困難のASDである。愛着の問題から、止めようとする意欲、ちゃんとしようする意欲が生まれないのが愛着障害である。ADHDには「これしよう」と望ましい行動に誘う（罰より正の強化）、ASDには、制止も強化も納得が必要で、それには、1つずつ指示し、納得するよう捉え方を教える、そのために「これだけはしよう」と決める（代替行動支援＝感情のコントロールにも効果的）。他の行動に誘うという意味では同じ支援に見えるが、ADHDでは、褒めて強化してその行動の生起確率を上げるのが目的であり、ASDでは、その行動学習の意味を納得させて行動することで結果的に問題行動への回路を遮断することに目的がある（例：待つ支援＝「待ちなさい」では待てないので、結果的に待てるようにするために、〇〇をしてとすべき行動を指示して結果として待てるようにする）。愛着障害では、意欲を生じさせるために、キーパーソンが安全・安心・探索の基地機能を持つように関係性支援が必要となる。言う通りにした方が褒められて気持ちがよくなるという行動学習とそれがキーパーソンと一緒にの時にこそ起こるという関係性学習支援が肝要となる。

#### 資料5：ADHD・ASD・RADの多動の見分け方と支援の違い

＜i>i＞△△したらあとで〇〇しようねとの指示：すぐしたらADHD（遅延報酬への嫌悪）→すぐ褒める即時強化／いつでもしたらASD（特異的対連合）→報酬感の納得対連合／気分が左右されたらRAD（だらっとした印象や触らないときの方が落ち着いている）→関係性づくり

＜i>ii＞□□してはだめよとの指示：止めようと思っても制止ができないがADHD（抑制制御の困難）→罰より正の強化／納得できず止めようと思えないがASD→1つずつ納得強化「これだけは」+代替行動／止めようとする意欲が生まれないのがRAD→感情学習の強化

## 5. 多様なこどもの発達支援

愛着障害児、発達障害児等、多様なこどもが多くいるクラスでの支援は困難を極めることが多い。米澤（2011；2013）でも指摘したように、すべてのこどもが何らかの愛情不足を感じていることも多い。そうした中で一般的なこども支援のポイントについて、資料6・資料7に示した。

## 資料 6：発達段階による褒め方

- ①小学校低学年まで・発達遅滞のこども：具体的行動を言語化して褒める：自律的行動学習を促進するために、「～したから～できたね」と具体的に良かった行動を言語化して褒める。
- ②小学校中学年：気持ち・感情を言語化して認め、代替行動支援を褒める：特に自閉系のこどもで直観的な感情理解ができず、気持ちと行動のズレが生じやすくなり、また他児からそういうことを理解してもらえないことが増え、愛着障害系のこどもでは、気持ちを受け入れられない思いが蓄積しやすく、ADHD系のこどもでは、今まで行動の適切な修正が支援としてなければ、叱られてばかりという二次障害が起りやすくなっている。まず、行動を指摘したり修正するのではなく、気持ちを受容すること、そしてその気持ちを言語化して感情のラベル化を行ない、気持ちの支援を行った上で、そういうときにはこうしようという代替行動を指摘したり、そういう時には先生にまず言って来なさい、あるいは、クールダウンのためそこから離れなさい等の行動支援を行う。こうして、わかってできるようになると落ち着く。
- ③小学校高学年：可能性を見いだして褒める：自己評価の低下を踏まえて、「こういうのが向いてるよね」「これならできていくよ」と可能性を見いだして褒める。この褒め方は自己効力感にも繋がる。
- ④中学生、高校生：発達課題に戻って特性に応じたやり直し：本来、小学校高学年向けの褒め方でいいが、問題を抱えているこどもは、それまでの発達課題がクリアされていないので、その子の特性に応じて、今までの発達段階のどの部分からやり直す必要があるかを判断して適切なものを使う。

## 資料 7：発達段階による学級での支援の仕方

- ①小学校低学年まで：教師との1対1関係を重視・ペア学習：教師との1対1関係を重視しつつ、こども関係ではペア学習を重視し、ペアでやりとり、渡し・渡される、する・してもらう関係をじっくり経験することが大切。
- ②小学校中学年：グループ活動での違い・役割を認め合う：この頃まで社会的比較は関係性維持のために行われるので、4人までのグループ活動を通して、お互いの違い、役割を認め合う活動が重要となる。違っていても意味があること、役割は違うものであることを理解し個を大切にすることを、それが認められることで自己有用感を感じることが大切となる。
- ③小学校高学年：グループ全体のパフォーマンス向上とそれへの寄与：グループ全体のパフォーマンスをあげることに目標を持っていい。社会的比較も自己評価のために使えるので、比べることは、より自分を自分たちを向上させるために利用できる。そうした向上心を養うことが可能となる。
- ④中学生、高校生：自己投入発見と関係性維持の視点への立ち戻り：基本的に向上心を養うことで自己投入できるものを見つけていく支援をしつつ、グループの成果を求めて

グループ活動をしていくことが大切であるが、基盤的に揺らいでいるものがあれば、ペア学習に戻る、グループ内の関係性維持に戻るといったことが必要となる。

キーパーソンの果たす支援を明確にするための質問対応事例と支援対象児が多数いるクラス支援において必要な観点に関する質問への対応事例、更に、具体的に実施した事例を以下に紹介する。

## 事例 3：愛着障害児への支援体制→小学校支援員CS事例

攻撃的、自己防衛的な小1の男児。支援員として、支援に入れる時間が限られているが、キーパーソンとしてどのように関わったらいいか？

(支援員がキーパーソンの場合の支援)

①拠点づくり(ステーション機能)：登校時にリソースルーム等の居場所にまず行き、支援員と今日のミッションを確認する。授業後、帰校時にも立ち寄り、支援員に報告する。会えない場合は、ノート等にひと言書く、来たよシール等を貼る。

②行って来ます支援：拠点から支援員と一緒にクラスに登校、または支援員とあるいはノートで約束したミッション確認後、一人で登校する。その際は、その時間のミッションを担当またはその時間の担当支援員、補助指導員と必ず確認しておき、それができていたら、担任または支援員が必ず褒める。担任からキーパーソン支援員に必ず、その時間のようすを伝えと同時に、本人からもキーパーソン支援員は必ず報告を受け、褒める。

③連携した支援：他の教員は不適切に関わらないことが大切。ミッションと関係ない不適切な行動をしていても一々叱らない。なぜなら、そういうことをするとミッションの大切さの認識を混乱させ、それができていることの自己評価を不適切に下げってしまう(できた感があるときに別のこと、以前のことで叱られるほど、意欲を萎えさせるものはない)。また、ミッションと関係ない良い行動を褒めることも同様にしてはいけない。余計な行動が不十分に強化される機会となり、強化が完全でないのに褒められるという報酬だけがもらえるという事態になってしまう。こうした連携した支援の徹底が肝要で、各教員の勝手な関わりは慎む。

④不適切行動への支援：やめなさいという支援は効果がない。まず抱き留め、しつかり抱きしめる。抱きしめながら、その時のそうしたくなった気持ちを言ってあげる。これがいえるかどうかで大切で、キーパーソン支援員がその場にいないときに起こったトラブルについては聞きだそうとしても無理で、しないと張り合う。気持ちを言い当てたら、抱き留められている力が抜けるはずで、その後で、しっかりクールダウンして、「～してはだめだね」ではなく、「～するんじゃないかった?」「～しようだったよね!」と当該不適切行動をやめようという指示ではなく、ミッションができていなかったことに気付かせる指示が大切である。

⑤授業内支援、環境支援：ペア学習、教え合い、個別学



習支援、環境構造化支援、役割付与支援等。ペア学習は授業内に必ず取り入れるとやりとりが1回はできるということ、教え合いには、人間関係の基盤を作っておくと、単なる教え合いでなく、「足場作り」の支援となる。個別学習支援は、授業内でも、特別の作業を与える、ヒントを与えるということで可能である。環境構造化支援では、居場所としてのリソースルーム（特別支援学級ではなく、学習の居場所として支援ができる教室）の設置、教室にもそうしたリソースコーナーを作り、そこにヒント情報を提供する等。役割付与支援では、学習係・教科係の充実、班活動での役割を与える。こうした支援を組み合わせるやっていく。その際、キーパーソン支援員を軸に他の情報、他者との橋渡し支援が肝要である。

#### 事例4：他のクラスに不適切なかかわりを持とうとする児童→小学校教師CS事例

小学校5年生クラス。他のクラスの子が入り込んで、授業妨害になる行為をしたり、クラスのこどもの不適切行動を誘ったりする場合、クラス担任としてそれを拒絶していいのか悩む。また、モノを散らかしたり、盗んだりするがその対応は？

①受け入れないでつなぐ支援：そういうこどもにも丁寧に対応したいと思う教師の気持ちはわかるが、クラスのこどもにも悪影響を与えるし、当該、妨害の児童にもいい影響は与えない（愛着障害児の愛情のつまみ食いに寄与してしまう）。しっかり、拒絶するのがいいが、その際、「出て行きなさい」という指示はよくない。「戻りなさい」もよくない。なぜなら、それは拒絶という意味をダイレクトに伝えてしまうから。結果的に拒絶するのだが、拒絶という意図を伝えて拒絶してはいけない。当該児童のキーパーソンにつないで、「自分のクラスで〇〇をしなさい、しよう」と伝えるのがいい。具体的なすべきこと、それをすべき場所を提示することが拒絶と受け取られないためのコツ。キーパーソンにつなぐのもそのため。

②作業の居場所と物理的居場所+キーパーソン固定常駐：フラフラと他のクラスに来るこどもは居場所感を持って環境を持っていない。物理的にリソースルーム（学習室）・特別支援学級・相談室等の居場所を用意すること、クラス内でも他児と違って何かしていい作業を認め、その作業をさせることが大切。作業があれば、その作業を他の場所でもしようと共通項を元に場所移動もできる。またそういう場所だけ用意して、対応する教師が入れ替わる体制はよくない。キーパーソンを固定しないとその場所にいつもいるこどもの方が主導権を握ってしまうからである。

③散らかしたモノを片付けなさい、モノを取ってはいけないという支援は意味がない。高すぎるミッションでそれは無理であり、余計そういう指示がストレスを産む。まずは、散らかったものはすぐに教師が片付ける。モノが散らかっている状態は刺激となり、こどもに悪い影響を与える。また、モノは取られないように教室に放置しない。引き出しにもモノは入れないのがいい。盗みを誘発する刺激になるからである。

#### 事例5：愛着障害児の多くいるクラス支援→小学校教師CS事例

対象児がたくさんいて、キーパーソンが個々に付くことができない場合の対応は？

①担任がキーパーソンとなり、それぞれのこどもの担当サブキーパーソンとして支援員、TT、あるいはペア学習のペア児童を指定し、こどもの前で、「これをして」と連携を明示してしっかり繋ぐことが大切である。支援員が複数いる場合は、より順位の高い支援員を月曜と金曜の担当にして、週初めの立ち上がり支援と週末のエネルギー支援を行う。キーパーソンには順位をつけて、AがいるときはA、いないときはBとわからせることが大切。キーパーソンの担任が元締めとして先行支援の指示と実態と気持ちの把握を心がける。

#### 事例6：多数の発達障害児・愛着障害児が在籍するクラス支援→小学校教師CS事例

小学校4年生クラス。発達障害、愛着障害が疑われる児童が5名以上おり、教室からの飛び出し、注意への反抗、教師を独り占めしたがりがそれが叶わないと暴言、暴れる。担任教師を生理的に嫌う女児たちも反抗的態度、無視が目立つ。一人の子は教室でずっとフードを被っている。裸足の子も多い。授業に参加できる児童が極めて少ない。

①逸脱行動、飛び出しを追いかけるのは、こどもペースへの対応になりそういう行動の生起を増やしてしまいこそすれ減らない、戻ってきたとき事情を聴いて指導しても、反省して行動変容することが期待できないのが愛着障害であり、自閉スペクトラム障害があれば、行動機能的に抑制が効かない、捉え方が奇異なため受け入れない等の問題を増幅してしまう。戻ってきたらまず褒める。

②愛着障害児がクラスに一人だけの場合は、T2がキーパーソンとして付き添い、愛情を与える、褒める役を担うのが、一番効果的だが、愛着障害児が複数いる場合、キーパーソンが複数担当するにも限度がある場合は、担任が複数児のキーパーソンとなり、T2は、①個別注意、個別対応をする（その場合、担任の注意は、最初に何が悪いかの情報付与の役割だけに留め、その受け止めの確認と指導をT2が担当、取り出しが必要な場合は教室の外の個室に連れ出す。その教室で個別指導すると他のこどもへの悪い影響が起こるから。これを担任がするとあちこちで騒ぎが起こりクラスは崩壊するのではないこと）②個別の活動をさせ、それができたら褒める関係も作る③できたことを担任につなぎ褒めてもらう、こういうことをしておいでと担任につなぎ、担任の指示をわかりやすく伝えるというように担任とのつなぎ役をする（担任の意図と独立に行動するのではなく、連携プレイが必要）。こういう連携、役割の割り振りをおかず、T2が勝手な支援をするとむしろクラスを崩壊させたり、担任とこどもの関係を悪化させる（担任の悪口をT2に言って憂さを晴らす。T2好きと言って

もこれは担任への気持ちの捌け口に利用されているだけのことが多い)。

③フードや裸足の問題は資料1⑩で解説したが、ダメという指導はしては効果はない。愛情が満ちてくると不安が低下しいずれの行為も不要となり自然消滅する。自閉系の発達障害がある場合は、振り返り支援（これはできたね）や受け止め支援（こういう意味だよ、こうすればいいよ）を付け加える。

#### 事例7：自閉傾向児・愛着障害児の複数いるクラス支援→小学校教師CS事例

①（1回目の観察・相談）：小学校3年生クラス。診断はADHDでコンサータ服用（食欲減退等副作用で飲まないことが多い）で、行動としては、常同行動が激しい、一人後ろの席で奇声・歌う、自分の世界にいる（A）と、遅刻して来て好きなことしかししない、掃除用具入れに籠もるのが好きで、捉え方が独特でトラブルの発端となりやすい、床で寝転んだり上靴を脱いだり、その一方でカーテンにくるまったりする（B）。この二人は、お互いがトラブルを起こしやすい。診断はADHDでコンサータ服用で、中々教室に入れず、教室の隅で寝転び、その後は這って着席してノートを写す作業ができる大人しい自閉傾向（C）。（D）はネグレクト傾向（母が離婚、叔母に育てられ、父は無関心）で床で寝たり離席、雑な行動、服装が汚れたまま。（E）は、厳しい父母のしつけで家では問題ないがそのストレスを学級で晴らすべく問題行動が発生したときに、それを利用して攪乱、または、自分から率先してクラスを引っかき回す。目つきが厳しい。DやEにいじめられる、集中できるときは頑張るが、授業中、独り言・手を胸に入れる、なりきり演技をする（F）は、自閉傾向もあり、いろいろなことに気が散り、全体での指示理解が難しく、愛着の問題を抱える子でもある。全員、休み時間から教室に入るが遅く、学級崩壊状态的。

②（2回目の観察・相談）：Bは特別支援教室に体験入室することで非常に落ち着いた。教室でも窓横の棚の上で喜んでプリントをしたりする。家でも機嫌がよくなった。Aも家で落ち着いて母が送り出すと学校で機嫌がいいことがわかり、それを実践する。作業があれば落ち着いてしており、ないときはシール貼りや常同行動はまだ見られる。個別の声かけが効果的。Cも個別の声かけがあれば、作業等には取り組めるようになった。計算問題等課題は多い、持ち物の片付けもまだ課題はあるが離席はしなくなる。Dは介助員の支援で何とか学習に取り組むことができるようになっていく。校長からももらった鉛筆を大切にしている。板書の書写もできるようになってきた。Fは担任の事後の声かけがあれば作業ができる。発表授業になるとキョロキョロしたり私語が増える。Eは校長や教頭が最初、個別に関わり、この二人の言うことは聞かねばならないと学習できてきた。授業中は離席もしなくなる。臨席の女子や担任に確認して、授業中は感情のコント

ロールができるようになってきた。赤えんぴつを出しなさいという担任の全体指示にも「赤えんぴつはないから黒にしよう」とセルフコントロールできている。まだ休み時間は、すぐに飛び出していき、放られたボールに怒って投げつけたり、体育の授業で、他のクラスで指示の笛の音に反応してけんかをしかけたり、廊下に並んでいる子の足をひっかけたりする。

①①作業の時間をしっかり持って落ち着く支援。話し合い授業はトラブルの元なので避ける。時間の最初15分と最後15分は作業の時間にすると黒板に作業時間・内容を明示し作業の視覚化支援を行う。

②A・B・Cは、診断はADHDでもいずれも自閉傾向が顕著にあり、作業の時間、リソースルームの利用を、Bは特に愛着の問題もあり、支援学級について保護者も検討しているので居場所として勧める。また、A、Cという自閉傾向のこどもには、先に個別に1つ1つすべきことを伝えるという1対1対応を心がける。キーパーソンの設定はD・E2人の愛着障害児に必要。Dには付きそうタイプ、Eには指示する親分タイプ（管理職等が担当）。Dのいじめ行動はストレス反応、Eのいじめ行動は意図した間接的攻撃（自己原因性+匿名性は本人がこのクラスのボスだから保障）=厳しい親のストレスの間違ったコーピング。また、Eには一目おく女子生徒とのペア学習形式でキーパーソン代理支援する。また、本児のように、抑制タイプの愛着障害もしくは自閉+愛着障害の場合は、一々指摘したり、してはいけなくと禁止せず、1つだけ約束して守らせる。愛着に問題があるFは担任との関係が良好なのでアリーナ席支援をしつつ、全体指示後に必ず個別に声かけをする。  
→共鳴防止支援：物理的隔離対象B、担任による隔離の個別対応対象A・C、担任による事後個別対応対象：F、隔離的担任外個別支援対象D・E

②①Bは物理的居場所が効を奏している。Aと自閉同士の波長が合わず、相性が悪かったのにも分離は効果的であった。本人にとっても乱雑な通常教室は不安で苛立つ場所だったが、特別支援教室は落ち着くことができるので、機嫌もよく、家でも問題なくなり、保護者は他者への迷惑をかけないように体験入室を了解したが、本人への効果に喜んでいる。ただ、居場所はやはり、高い所、囲まれた所という愛着障害・自閉傾向は残っている。Aには、「落ち着いて母が送り出す」という決まった儀式が効を奏している。服用しているコンサータは動機付けに効果的なので、自閉でもそれを服用しつつ、動機付けの儀式を学習する（〇〇すれば大丈夫）し、個別に1対1で指示することが効果的である。常同行動をなくすには、個別の作業課題を更に呈示する。Cも個別の声かけが効を奏している。コンサータの服用による学習定着が本児と担任教師との関係づくに効果があり、担任の指示を受け入れ、学習に意欲的になっている。持ち物の片付け等もその延長線上で1つ1つクリアしていくといい。一気に求めてはいけなく。

②Dは愛着障害で、キーパーソンである介助員の支援で何とか学習に取り組むことができるようになっていく。校長からももらった鉛筆を大切にしていることは愛情を感じ始めている証拠であり、それが、板書の書写もできるように



なってきたという意欲喚起に繋がっている。Fは担任の事後の声かけがあれば作業ができるということで、担任をキーパーソンとして落ちついてきている。担任の寄り添いが効を奏している。Eは校長や教頭がキーパーソンとなり、言うことを聞くことを学習したことが落ち着きに繋がっている。それを軸に、サブキーパーソンの女兒に確認することで、担任とも関係ができてきている。本児にも一々、指摘せず（自閉系愛着障害児や抑制タイプに指摘すると暴発の導火線を渡しているだけで、自己規制や制御は期待できない）、1つ1つできることを褒めていったことが効を奏している。授業中という状況に依存するが、感情コントロールもできるようになったのは成長。ただし、不規則なことが起こりやすく、したいことが前面に出る休憩時間、体育等の動的な授業では、衝動性のコントロールはまだ難しい。これには、キーパーソンが個別に、気持ちをラベル化し、代替行動の働きかけと事後に落ち着いてから振り返り可能なので、何をしてはいけないのか、どうすればよかったかを反省する、感情コントロール支援5ステップの【感情と行動の引き剥がし支援】を実施する。その上で、他者との橋渡し支援を行う。EとFはトラブルが絶えないので席は最大限に離している。

③次年度、Bは正式に特別支援学級に入級する。A、Cへの支援は必ず、次年度担任に引き継ぐこと。EとFはクラスを別にすること。

このように、多数の支援対象がある場合、クラスの構造化、支援の構造化が必要で、構造化された連携がポイントとなる。キーパーソンに情報が集約され、指示も統括されることが必要である。

わかりやすい支援枠組みは、保護者支援でも必要で、資料8に示すように、そうでなくても保護者は学校からの連絡というとマイナス面を思い浮かべて不安が高まりやすく、対学校園意識として、自分の子育てを批判されることに敏感で自己保護的であるのに加えて、愛着の問題を抱える場合、保護者自身が何か問題を抱えていることを自覚していれば尚更、自己防衛となり、自覚していない場合は本能的に自己防衛となりやすく、いずれにしても、「こうしてください」という指示には拒絶的となりやすく、学校の働きかけをきっかけに自分の子育てを振り返り気づくことは困難な場合が多い。資料8に保護者支援の要点をまとめた。

#### 資料8：保護者へのセット支援

①日頃のやりとりを重視する関係づくり＝自己防衛的になっている保護者の心理を踏まえ、気持ちの受容を心がけ、日頃の何気ないやりとり・関係作りを大切に。保護者は学校からの連絡を非難と受け取るのが普通なので、悪い情報を伝えるときだけでなく日頃からの緊密なやりとりで、思いを伝えられる、思いを受け止められる、安心の場、信頼感というベース、基盤が大切→足りない情報をけなし合う関係ではなく補い合える関係＝一貫した対応（同じ人・同じ姿勢・連携）+協働作業感をつくる

②【問題→対応→成果】のセットで提示：こどものできな

いことを知らせるのでは保護者は批判と受け止めてしまうので、そうではなく学校園でこういうこどもの問題にはこういう支援をして、こういう成果を得たという【問題→対応→成果】のセットで保護者に呈示する。こういうときおうちでもこうすればいいという趣旨も伝わりやすく、うまく対応できるこどもの問題は認めようとする気持ちが出てくる。対応の見えない問題だけの提示は、保護者を不安に陥れ、拒絶的にしてしまう。保護者の気持ち支援もこどもへの支援同様、必要で、こう受け止めてくださいという伝え方が必要。

③呈示情報のアレンジ・どこを省略・どこを強調するか＝保護者の特性（発達・認知・感情・行動）を踏まえた支援：保護者もこどもとよく似た特性を持つことを踏まえる（自閉のこどもに自閉的対応の問題、愛着障害は子育ての場面での不適切支援を通して世代間伝達しやすい〔田邊・米澤, 2009〕）ことで、褒めるを強調するのか、成果を強調するのか等をアレンジする＝こども支援の応用

愛着の問題は、問題行動の原因であるだけでなく、学習意欲・学力向上の問題に直結する（由良・米澤, 2005；濱上・米澤, 2009；宮崎・米澤, 2013）。また、更なる生徒指導・生活指導の問題とも直結する（米澤, 2007；2008）。愛着の問題の視点は、これからの学校支援の喫緊の課題であり、この視点での支援なくして、学校教育は保障されないのである。

#### 引用文献

American Psychiatric Association 2000

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition Text Revision*. American Psychiatric Pub. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（訳）2003 DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル（新訂版）医学書院。

American Psychiatric Association 2013

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Dsm-5*. American Psychiatric Pub.

別府哲 1997 自閉症児の愛着行動と他者の心の理解（特集：心の理論）心理学評論, 40(1), 145-157.

別府哲 2005 自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性（特集：自閉症の社会性障害）, 障害者問題研究, 34(4), 259-266.

近藤清美 2001 きずなの発達 米谷淳・米澤好史（編著）行動科学への招待－現代心理学のアプローチ 福村出版 Pp. 92-105.

近藤清美 2012 きずなの発達 米谷淳・米澤好史・尾入正哲・神藤貴昭（編著）行動科学への招待－現代心理学のアプローチ〔改訂版〕 福村出版 Pp.84-96.

濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究－教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係－ 和歌山大学教育学部紀要, 59, 35-43.

田邊恭子・米澤好史 2009 母親の子育て観からみた母子の愛着形成と世代間伝達－母親像に着目した子育て支援への提案－ 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 19-28.

藤田絵理子・米澤好史・柳川敏彦 2012 「トリプルP」グループ

- ワークでのファシリテーター・受講者・受講者の子どもという三者関係における認知、情動の相互影響力についての分析の試み 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **22**, 183-192.
- 数井みゆき・遠藤利彦 2005 アタッチメントー生涯にわたる絆 ミネルヴァ書房.
- 数井みゆき・遠藤利彦 2007 アタッチメントと臨床領域 ミネルヴァ書房.
- Levy,T.M.&Orlans,M.O. 1998 *Attachment, Trauma, and Healing: Understanding and Treating Attachment Disorder in Children and Families*. CWLA Press. 藤岡孝志・ATH研究会（訳） 2005 愛着障害と修復的愛着療法ー児童虐待への対応ー ミネルヴァ書房.
- 宮崎純一・米澤好史 2013 小学生の学校生活における意欲特性、因果性の所在認知及び認知された教師の取り組み・印象の関連 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **23**, 21-33.
- Prior,V. & Glaser,D. 2006 *Understanding Attachment and Attachment Disorders:Theory, Evidence and Practice*. The Royal College of Psychiatrists. 加藤和生（監訳） 2008 愛着と愛着障害ー理論と証拠にもとづいた理解・臨床・介入のためのガイドブック 北大路書房.
- 岡田尊司 2012 発達障害と呼ばないで 幻冬舎新書.
- 米澤好史 2007 こどもの攻撃行動の心理学的分析と関係性支援 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **17**, 49-58.
- 米澤好史 2008 幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と教師、親の教育方針態度尺度・子育てこども観・指導方針尺度の作成 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **18**, 69-78.
- 米澤好史 2011 学校教育における発達支援の事例検討ー発達障害と問題行動への対応ー 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **21**, 31-40.
- 米澤好史 2012 こどもの学習意欲・人間関係に与える受容の効果ー調査研究と発達障害への支援事例から導かれる「愛情の器」モデルー 和歌山大学教育学部紀要（教育科学）, **62**, 1-8.
- 米澤好史 2013 愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実際 和歌山大学教育学部紀要（教育科学）, **63**, 1-16.
- 米澤好史 2014 愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の展開と意義ー愛着修復プログラムと感情コントロール支援プログラムの提案ー, **64**, 9-30.
- 米澤好史（監修） 摂津市教育センター児童相談課 2013 ソーシャルスキルトレーニングプログラム（SST）「リーフ」 摂津市教育委員会.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響ー自己像・意欲・ストレスの関係ー 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **15**, 27-36.